

Oelkers, Jürgen

## **Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der "Reformpädagogik" in Deutschland vor 1914**

*Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 195-219. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 22)*



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der "Reformpädagogik" in Deutschland vor 1914 - In: Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 195-219 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220580 - DOI: 10.25656/01:22058

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220580>

<https://doi.org/10.25656/01:22058>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

22. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

22. Beiheft

# Pädagogik und Nationalsozialismus

Herausgegeben von  
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek  
**Pädagogik und Nationalsozialismus** / hrsg. von Ulrich  
Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988  
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 22)  
ISBN 3-407-41122-7  
NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Photokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41122 7

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	7
ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS	
Zur Einführung in die Thematik „Pädagogik und Nationalsozialismus“ . . .	9

**I. „Nationalsozialistische Pädagogik“ – Konzept und Forschungsstand**

GISELA MILLER-KIPP	
Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, „nationalsozialistische Pädagogik“ zu begreifen und historisch einzuordnen . . . . .	21
PETER MENCK	
Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945. Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition . . . . .	39
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Erforschung . . . . .	53

**II. Traditionen – Anbahnungen und Aneignungen**

HUBERT STEINHAUS	
Blut und Schicksal. Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschlands . . .	87
JÜRGEN REYER	
„Rassenhygiene“ und „Eugenik“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der „Volksgesundheit“ oder Sozialrassismus? . . . . .	113
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus – Traditionen, Kontinuitäten, Einbrüche. Zur Berufsideologie der Hilfsschullehrerschaft im Kaiserreich und in der Weimarer Republik . . . . .	147

HAJO BERNETT

Das Kraftpotential der Nation. Leibeserziehung im Dienst der politischen Macht . . . . .	167
--	-----

### III. Ambivalenzen – Reformpädagogik und Nationalsozialismus

JÜRGEN OELKERS

Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914 . . . . .	195
---	-----

HARALD SCHOLTZ

Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung . . . . .	221
--	-----

JÜRGEN REULECKE

„... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Der Weg in die „Staatsjugend“ von der Weimarer Republik zur NS-Zeit . . . . .	243
--	-----

### IV. 1932/33 – Irritationen, Stellungnahmen, Orientierungsversuche

HEINZ-ELMAR TENORTH

Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933 . . . . .	259
--	-----

ULRICH HERRMANN

„Die Herausgeber müssen sich äußern“. Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER und HANS FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation . . . . .	281
--	-----

JOH.-CHRISTOPH VON BÜHLER

„Totalisierende Jugendkunde“ für den totalitären Staat. Die „Vierteljahrschrift/Zeitschrift für Jugendkunde“ zwischen 1931 und 1935 . . . . .	327
---	-----

Zu den Autoren dieses Bandes . . . . .	345
--	-----

# Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft

*Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“  
in Deutschland vor 1914\**

## *Vorbemerkung*

Nachstehender Versuch ist ein Beitrag zur Ideologiekritik der Reformpädagogik, freilich nicht in „materialistischer“ Absicht, also nicht als Rückführung von Bewußtsein auf Interesse. Vielmehr analysiere ich Argumentationen und deren Widersprüche, um ihre Distanz zur Realität darzulegen und so ihre Verwendungsfähigkeit in ideologischen Kontexten zu ermessen. „Ideologie“ ist für mich nicht Verfälschung der Wirklichkeit, sondern *Hermetisierung* des Bewußtseins, welche nicht einfach psychologisch „erzeugt“, sondern durch soziale Stereotypen der Welterklärung stabilisiert wird. Ideologie ist wirksam zur Hermetisierung von Differenzen.

## *Die Problemlage*

Im Morgenblatt der Ausgabe Nr. 547 vom 28. Oktober 1934 veröffentlichte die „Kölnische Zeitung“ verschiedene Beiträge zum 58. Philologen-Tag in Trier. Der Hauptbeitrag stammte von THEODOR LITT und war überschrieben mit „Wissenschaft und Volk“. LITT teilte hier allen Versuchen einer Politisierung der Wissenschaft zugunsten „völkischer“ Zwecke eine entschiedene Absage und wehrte sich gegen jene „Revolution von rechts“, die in der Objektivität der Forschung nichts als eine Selbsttäuschung des „liberalistischen“ Zeitalters erblicken konnte (LITT 1934). Genau diesen Anspruch verteidigte LITT: Wissenschaft sei Selbstzweck, und lediglich ein „wohlgemeinter Dilettantismus“ könne die „immanente Logik der Problementwicklung“ verkennen und mit Hilfe eines politischen Machtanspruchs versuchen, die Wissenschaft in völkische Regie zu nehmen.

Dieser „wohlmeinende Dilettantismus“ aber war offenbar rabiat. Der seinerzeitige Vorsitzende des Philologentages, ERNST BICKEL, konnte nicht umhin, die Etablierung des „Dritten Reiches“ als Heraufdämmern des „*neuen Tages*“ zu charakterisieren. Die gegenwärtige Situation sei keine Krise im „gewöhnlichen Sinne“; vielmehr müsse Grundlegenderes angenommen werden: „Die im Schmelzofen der Bedrängnis und der Not geläuterte deutsche Kultur beginnt sich erneut auf den Ursprung ihrer Kraft im Deutschtum zu besinnen“. Das „Völkische“ wirkt dabei wie ein totaler Wille: „Auch im Kulturleben will sich das deutsche Volk wie eine altgermanische Gefolgschaft um seinen Führer scharen, dessen Führertum für die Gesamtheit des Volkslebens gelten soll“ (BICKEL 1934).

Die Gleichschaltung der Wissenschaft wie überhaupt jeder Theorie wird mit dem „Volk“ als *werdender Ganzheit* begründet, einem Topos, der den philosophischen Anti-Liberalismus<sup>1</sup> längst vor 1933 fasziniert hatte. HANS FREYER zeigte im Jahr des Trierer Philologenkongresses, wo der historische Anschluß dieser Idee zu suchen sei, in der „großen Lehre vom Volkstum, die in der *deutschen Bewegung* von HERDER bis zur Romantik aufgebaut worden war“. „Volkstum“ sei hier als eine „Wirklichkeit *tief unterhalb* aller politischen Geschehnisse“ verstanden worden, als „eigengesetzliche Form des Lebens“, „eigenmächtige Schöpferkraft“, „ein Dekret des ‚Absoluten‘“ (ebd., S. 3 f.; Hervorhebungen J. O.). Von der „Deutschen Bewegung“ sprach auch HERMAN NOHL, der Historiograph der „Reformpädagogik“,<sup>2</sup> und bis in die Wortwahl hinein scheint er FREYER zu folgen: Erziehung ist eine Kraft des Lebens, nicht der Wissenschaft; sie hat die lebendige Wirklichkeit des Volkes zur Voraussetzung, nicht die Distanz der kritischen Intelligenz; und sie verknüpft die Individualität des Kindes mit einem organischen Hineinwachsen in die Gemeinschaft (NOHL 1970, bes. S. 133 ff., 203 ff., 205 ff.).

Eine der wirkungsvollsten Hypothesen der jüngeren pädagogischen Geschichtsschreibung geht dahin, daß diese Kongruenz kein Zufall sei (vgl. SCHONIG 1973) und es eine unterschwellige Verbindung von Reformpädagogik und Anti-Liberalismus oder von romantischer Pädagogik und politischer Romantik gegeben habe, die zu den effektivsten Energieträgern der faschistischen Idee zählte. Dieser These ist zu schnell zugestimmt worden, vor allem um den Generalverdacht zu erhärten, die gesamte deutsche Pädagogik sei in einer strukturellen Affinität zum Faschismus zu begreifen (KUPFFER 1984). Eine solche Kontinuität aber läßt sich durch die wissenschaftsgeschichtliche Forschung nicht erhärten (vgl. TENORTH 1986), die zeigt, daß es keine lineare Tendenz zum Faschismus gegeben hat.

Trotzdem bleibt die Frage, aus welchen *Motiven* sich der Faschismus bestimmte und ob nicht hier eine Vorläuferschaft der „Reformpädagogik“ gesucht werden muß (vgl. MOSSE 1979). Dagegen spricht zweierlei: die entschiedene Abwehr der „liberalistischen“ Reformpädagogik durch die nationalsozialistischen Erziehungstheoretiker einerseits und die Differenzierung der „Reformpädagogik“ in verschiedene Richtungen andererseits, aus denen nicht einheitliche politische Optionen erwachsen sind. Eine lineare Kontinuität muß also ausgeschlossen werden, wenn die Verbindung der Reformpädagogik zum Nationalsozialismus beleuchtet werden soll. Dennoch kann von „Verbindung“ gesprochen werden, weil es auf beiden Seiten philosophische Leitmotive gibt, die mindestens die psychologische Ausgangslage gemein haben. Diese Konstellation bestimme ich als Abwehr der Moderne<sup>3</sup> oder als philosophischen Anti-Liberalismus.

Die NS-Pädagogik ist nicht *kausal* mit der Reformpädagogik verbunden, die überhaupt nicht eindeutig genug war, um als Ursache für die Erziehungstheorie der „Rasse“ und des „Volkes“ angesehen werden zu können. Aber in diesen Positionen setzt sich andererseits ein politischer Impuls fort, der auch vielen Reformpädagogen eigen gewesen ist. Diesen Impuls, der sich im Konzept der „Volksgemeinschaft“ artikuliert, rekonstruiere ich als Bündel von rhetorisch stark artikulierten Affekten oder als *Ressentiment*. Der Gegner dieses Motivbündels ist die liberale Kultur des 19. und 20. Jahrhunderts, die als Verfall aufgefaßt wird. Ich beginne daher mit der Erörterung dieses Themas: Liberalismus und Ressentiment als Erbe des 19. Jahr-



hunderts (1). Im Anschluß daran untersuche ich die paradoxe Reaktionsform der „Reformpädagogik“, <sup>4</sup> die *liberal* war im Gedanken der kindgemäßen Erziehung, aber *autoritär* in der nationalpolitischen Zielbestimmung: „Für das Volk vom Kinde aus!“ (2). Abschließend gehe ich dann auf die politische Ambivalenz dieses Syndroms ein: In der entscheidenden Krise – im Ersten Weltkrieg – optierten die Hauptvertreter der Reformpädagogik für das Volk und gegen das Kind (3).

### 1. Liberalismus und Ressentiment

Unter „Liberalismus“ kann zweierlei verstanden werden, ein Kontext politischer Theorie und eine „breite politische Bewegung“, die in Westeuropa als „postrevolutionäres Phänomen“ betrachtet werden muß (WINKLER 1979, S. 20). Mich interessiert im folgenden die politische Theorie vor dem Hintergrund einer besonderen nationalen Geschichte, die eine „Epoche des Liberalismus“ nie wirklich erreichte. „Der Übergang zum integralen Nationalismus erfolgte in Deutschland, ohne daß naturrechtlich-humanitäre Traditionen als immanentes Korrektiv nationaler Machtpolitik fortgewirkt hätten“ (ebd., S. 23). Die Besonderheit dieser historischen Erfahrung veranlaßte Karrieren von Theorien, die an anderen Stellen Westeuropas oder Amerikas keine oder wesentlich geringere Rezeptionschancen gehabt haben.

Auf dieser Linie sah der große liberale JOHN STUART MILL die Verstaatlichung der Schule als eine der Katastrophen des 19. Jahrhunderts an, weil damit ein Erziehungsanspruch verbunden sei, den der moderne Staat nur gegen die Freiheit und Integrität der Subjekte ausüben könne: „*A general State education is a mere contrivance for moulding people to be exactly like one another*“ (1859/1974 S. 177; Sperrung J. O.). Was aber, wenn genau dies – mindestens als Verschmelzungsmotiv – die politische Phantasie der neu entstandenen Gesellschaft der „großen Industrie“ bestimmte? Was, wenn das *Aufgeben* der bürgerlichen Identität in der „Gemeinschaft“ ein begeisterndes Motiv der „Seele des 19. Jahrhunderts“ darstellte, der diskursive Wahrheit unwichtig wurde, weil sie doch nicht zur Gewißheit führen kann?

Dieser Verdacht kann mit einer Theorie erhärtet werden, die MAX SCHELER – Gedanken NIETZSCHES aufgreifend – 1912 unter dem Stichwort *Ressentiment* und *Moral* dargelegt hat: der Kern der bürgerlichen *Moral*, so ist SCHELERS These, liegt im *Ressentiment*, also weder im Gewissen noch in der Überzeugung (SCHELER 1978, S. 36). Unter „*Ressentiment*“ versteht SCHELER die Aggression der *Ohnmächtigen*, die gegen ihre Schwäche rebellieren, aber „vergeblich gegen den Stachel einer Autorität (anlocken)“ (ebd., S. 7). Diese Disposition ist der bürgerlichen Gesellschaft eigen, weil sie *Moral* nicht mehr wirksam begründen kann. Das *Ressentiment* tritt an die Stelle der christlichen Nächstenliebe, weil sich die *Moral* von der überkommenen „Gemeinschaft“ ablöst und sich nur noch auf die moderne „Gesellschaft“ bezieht (ebd., S. 66 ff., 104 ff.). Sie ist wesentlich „*Gesellschaftsmoral*“, also bloß subjektive Ethik, die verkürzt wurde um die „*Ehrfurcht*“ vor der traditionellen Sittlichkeit. Anders gesagt: Nichts ist dieser *Moral* mehr heilig, aber sie erschöpft sich im *Ressentiment*, das sich ausleben will, aber nicht mehr binden

kann. Genau die moralische Bindung aber machte prämoderne Gemeinschaften *ressentimentfrei*: „Wo immer ‚Gemeinschaft‘ auf Erden bestand, finden wir, daß den *Grundformen* des Gemeinschaftslebens ein über alle Interessen und subjektiven Gesinnungen und Absichten der einzelnen *erhabener* Wert zugestanden und jede Verletzung dieser ‚Formen‘, unangesehen der subjektiven Absicht der einzelnen, ihrer Glücks- oder Leidenssteigerung, mit Strafe und Ächtung belegt wird“ (ebd., S. 107).

Hier liegt die Spitze des Einwandes gegen den intellektuellen Liberalismus, wie ihn JOHN STUART MILL beschrieben hat: Diskursive Wahrheit befriedigt nicht das Bedürfnis nach Gewißheit, und politische Freiheit ist kein Äquivalent für die verlorene Sicherheit der Gemeinschaft. Die moderne Philosophie, so SCHELER, stellt alle Formen der Erkenntnis wie der Gesellschaft unter einen subjektiven Vorbehalt, aber das erweist sich als Pyrrhussieg der Autonomie: Erkenntnis und Gesellschaft „werden unter dieser Voraussetzung einer beliebigen Veränderung und ‚Reform‘ jederzeit zugänglich, und ‚Willkür‘ tritt an die Stelle der ‚Ehrfurcht‘ vor ihnen“ (ebd.). Freiheit liegt nahe beim Terrorismus, den unter diesen Voraussetzungen nur die Gemeinschaftsbindung aufheben könnte.

Eine solche Bindung hat ihren Preis: die Zurücknahme der bürgerlichen Freiheit und Identität. Deren Form nennt SCHELER „Demokratismus“ (ebd., S. 105), um die Nivellierung der vormodernen Werthierarchie anzuzeigen. In dieser Form zerfällt „Gemeinschaft“; die Individuen vereinzeln, und die Moral wird kontingent.

Es entspricht dem Ressentiment des Ressentiments, daß SCHELER diese Entwicklung nicht einfach, wie sein Zeitgenosse GEORG SIMMEL<sup>5</sup>, konstatierte, sondern als „Sieg der Werturteile der vital Tiefstehendsten“ deutete (ebd., S. 111), als Verfall mithin oder Teil jener Tendenz, die FRIEDRICH NIETZSCHE als europäische „Herdentier“-Moral zum Ausdruck brachte (WW II/S. 659 ff.). Was „Ressentiment“ genannt wird, ist so selbst ein Ressentiment, nicht etwa die Beschreibung einer historischen Entwicklung. SCHELER und NIETZSCHE müssen psychologisch ernst genommen werden, weil sie zweierlei faßbar machten: die aggressive Abwendung von den Bedingungen einer liberalen Gesellschaft und die Stilisierung einer Fiktion zur politischen Alternative. Beides kulminiert im Gedanken der *Gemeinschaft*, die politisiert werden kann, gerade weil sie ihre soziale Realität verliert. SCHELERS Ressentiment-Lehre gibt diesem Syndrom wirkungsvoll Ausdruck: Der Aufstand der Ohnmächtigen ist erklärlich, weil die objektive Moral zerfällt; aber er ist unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft ganz vergeblich, weil er nichts ändert, die Macht nicht und die von ihr abhängige Moral auch nicht. Erst in der *Wiederherstellung* der „Gemeinschaft“ wäre die Auflösung des absurden Ressentiments möglich. In diesem Sinne hat SCHELER seine Kriegsphilosophie verstanden (SCHELER 1917).

Die Theorie des Ressentiments ist freilich selbstreferentiell, und das ist unvermeidlich. Wer die Moderne als Verfall liest, mobilisiert Affekte, die sich reaktionär wenden müssen, und zwar in doppelter Richtung: als Resurrektion (der Gemeinschaft) und Abwehr (der Nivellierung). Die „Gemeinschaft“ soll wiederhergestellt werden, gerade um die Orientierung an einer *Hierarchie* der Werte zu installieren, die die bürgerliche Freiheit für Jedermann aufgelöst hat. Das muß zu einem

Ressentiment stilisiert werden, weil die tatsächliche Erfahrung der Freiheit eine andere ist. GEORG SIMMEL hat dies in seiner Soziologie beschrieben: Die Differenzierung der Gesellschaft verändert die soziale Kontrolle und setzt subjektive Freiheitsspielräume ganz neuer Art durch. „Individualisierung“ wird so erst möglich, und diese Tendenz „wächst auch dadurch ins Unermeßliche, daß dieselbe Person in den verschiedenen Kreisen, denen sie gleichzeitig angehört, ganz verschiedene relative Stellungen einnehmen kann“ (SIMMEL 1968, S. 319). Unter diesen Umständen kann es aber keine „objektiven“ Wertehierarchien mehr geben, die starke Differenzen von Wahrnehmung und Handeln auf ein- und dieselbe Weise bearbeiten. Die Geltung der „Werte“ wird so relativ, aber genau das schafft die Freiheitsräume subjektiven Erlebens und individueller Welterfassung.

Der Weg der Gesellschaft vom Dorf in die Großstadt muß so keineswegs als Entfremdung, sondern kann als Befreiung erfahren werden, sofern die Vorerfahrung nicht sentimentalisiert wird. Genau das aber, die aggressive Sentimentalisierung, leistet das antimoderne Ressentiment; es beschreibt keine wirkliche Erfahrung (gerade nicht im Blick auf die sozialen Milieus des 19. Jahrhunderts), sondern dramatisiert Fiktionen, die sich dichotomisch politisieren lassen. Was FERDINAND TÖNNIES „reine Soziologie“ nannte, wird so zu einer politischen Waffe, die sich kontrafaktisch einsetzen läßt, für die „Gemeinschaft“ und gegen die „Gesellschaft“, als sei dies eine reale Alternative. Der Effekt ist freilich nicht die Abschaffung der Gesellschaft, sondern die Beseitigung ihrer bürgerlichen Verfassung, also die Auflösung des Liberalismus in der Ideologie der „Volksgemeinschaft“, die keiner Realität entsprechen konnte und sollte.

Damit wird dreierlei deutlich:

(1) die philosophische Kritik reagierte seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, als die Folgen der Moderne sichtbar wurden, zunehmend aggressiv gegen deren beide Grundansprüche, die Freiheit des Subjekts und die Liberalität des Diskurses. NIETZSCHE fand für diese Reaktion den wirksamsten Ausdruck: Was *nicht mehr* geglaubt werden sollte, war die Grundvoraussetzung der bürgerlichen wie der sozialistischen Revolution, *ni dieu ni maître* (WW-II, S. 660). Die Postmoderne beginnt genau an dieser Stelle, als die Synthese aus Herrschafts- und Religionskritik zerbrach und plötzlich wieder alles denkbar schien: die unbefriedigende Säkularisation, das Leiden am Fortschritt, der Untergang der Epoche ebenso wie der *Übermensch*, die Freiheit nicht der konkreten Subjekte, sondern deren Stilisierung zur *Potenz* und damit die Bedingung für jene Diktatur, vor der JOHN STUART MILL sein Jahrhundert gewarnt hatte. Wenn der Mensch „noch unausgeschöpft für die größeren Möglichkeiten“ ist (S. 662), kann er sich gegen den Machthaber, der über diese Definition verfügt, nicht wehren, denn er müßte dann gegen seinen eigenen Fortschritt kämpfen. Herrschaft wird kritikfrei, weil ihre Voraussetzung nicht mehr die bürgerliche Freiheit, sondern die Bindung der Subjekte an ihre besten Möglichkeiten wird, die der politische „Führer“ definiert. Nicht mehr um die Garantie der Freiheit durch die Verfassung geht es, sondern um das Ressentiment gegen die Freiheit, das an Charisma gebunden wird und so das liberale Zeitalter beendet.

(2) Die kulturpolitische Situation am Ende des 19. Jahrhunderts ließ für alle diejenigen, die sich von der bürgerlichen Liberalität abwandten und *nicht* zum Sozialismus fanden, mindestens drei Wege offen: die Rückkehr zum christlichen Glauben, wie ihn viele Konvertiten des *fin de siècle* einschlugen; die naive Stilisierung einer Ersatzreligion, wie sie alle Formen des Enthusiasmus für „Gemeinschaft“ darstellten (kritisch dazu PLESSNER 1924), und die zynische Politisierung der Macht, wie sie die Intellektuellen des „Dritten Reichs“ unternahmen. Das Ressentiment gegen die Moderne sitzt in allen drei Fällen so tief, daß deren zentrale Errungenschaft, die liberale Definition der Wahrheit wie der Macht, nicht zum Tragen kommen kann. Antiliberal ist nicht nur der „Revolutionär von rechts“ (FREYER 1931), sondern zugleich der Ideologe des Dogmas und der Enthusiast der Gemeinschaft. Sie alle drei wollen das 19. Jahrhundert beerben, ohne den Preis der Aufklärung – den Zerfall aller *Gewißheit* – zu zahlen. Gewißheit zu schaffen, ist mithin das Streben des Ressentiments der antimodernen Theoretiker, SCHELER in der traditionellen Sittlichkeit, NIETZSCHE im „Übermenschen“. Die schlechteste aller dieser falschen Gewißheiten war die der „Gemeinschaft“, denn ihre Ideologie setzt den Zerfall ihrer Realität voraus, so daß die Politisierung leerläuft oder aber, wie im Faschismus, ästhetisch funktionalisiert wird. Faktisch hatte FERDINAND TOENNIES (1972, S. 252 ff.) recht, als er die Zukunft der Gesellschaft nicht von der einfachen Rückkehr zur „Gemeinschaft“ abhängig machte; nur bestimmte genau diese schiefe Sehweise die Wirkung seiner eigenen Theorie.

(3) Gerade die deutsche Reformpädagogik lebte wesentlich von dem Ressentiment gegen die Moderne und für die Fiktion der Gemeinschaft. Ihre Quelle ist ein philosophischer Fluchtversuch, der im sozialen *Gefühl* Wahrheit mit Gewißheit und Macht mit Leben versöhnen wollte, ohne daß es dafür noch eine gesellschaftliche Realität gab. Befördert wurden stattdessen die Ressentiments der Wahrheit wie der Macht, die nicht mehr intellektuell beschränkt werden, sondern Teil des richtigen Gefühls sein sollten. Das wirft Licht auf eine bestimmte Mentalität, die nicht zufällig Fluchtburgen gründet und sie wie Inseln oder Orden einrichtet. „Landerziehungsheime“, Brüdergemeinschaften, Schulen als geschlossene Anstalten: diese Formen *widersprechen* dem Prinzip der bürgerlichen Öffentlichkeit und sind genau aus diesem Grunde attraktiv. In der Entgegensetzung zur „Gesellschaft“ nämlich scheint die richtige Erziehung nur noch an solchen Orten möglich zu sein.

Die Beziehungen der Reformpädagogik zum Faschismus ergeben sich denn auch an *dieser* Stelle, in der Zugehörigkeit zum gleichen Syndrom, nicht etwa aufgrund irgendeiner semantischen Übereinstimmung.<sup>6</sup> Dieses Syndrom läßt sich als antimodernes Ressentiment fassen, weil darin dreierlei eingeht: radikale Leugnung offensichtlicher Errungenschaften, populistische Politisierung und ein autoritärer Anspruch. Das liberale Zeitalter sollte beendet werden, obwohl es Erfolg hatte, mindestens im Bereich technisch-wissenschaftlichen Fortschritts. Aber das war nicht genug, und nicht zufällig ist die liberale Wissenschaft ein Hauptangriffspunkt der „völkischen“ Kritik. Sie soll im Hinblick auf die „Gemeinschaft“ politisiert werden, ohne in der Liberalität eine Bedingung ihres Erfolges sehen zu können. Was sie konstituiert, konnte nur unter dem Schleier des Ressentiments wahrgenommen werden. Genau das aber war populär, denn die Gefühle der „Ohnmächtigen“

richteten sich gegen das, was sie nicht verstanden und was zugleich bedrohlich wirkte. Der nationalsozialistische Führungsanspruch beutete diese Disposition nur aus, ohne die Machtverhältnisse zu ändern. Aber darin lag die Erfolgsbedingung, nicht etwa nur ein Betrug.

Warum das Ressentiment gegen die Moderne Erfolg hatte, läßt sich mit einem Konstitutivum der bürgerlichen Gesellschaft selbst erklären: Sie muß, aus Gründen der Legitimität, ihre eigene Utopie beständig vor sich her tragen, ohne sie in einem gefühlsmäßigen oder sentimentalischen Sinne zu „erfüllen“; damit sorgt sie ebenso beständig für Enttäuschungen, die den Blick von dem ablenken, was tatsächlich an Befreiung und Fortschritt möglich gewesen ist. Für den Revolutionär ist dies *nie genug*, und er kann, als *Bedingung* der bürgerlichen Gesellschaft, stets Idee gegen Wirklichkeit ausspielen und jenes Motiv der Kritik radikalisieren, das sich als Ressentiment gegen die Moderne schlechthin äußert. Ein solches Ressentiment muß sich daher gegen den freien Diskurs und die liberale Definition der Gesellschaft richten, weil es sonst voraussetzen müßte, was es bekämpfen will.

Daß diese Revolution *von rechts* erfolgen sollte, macht in gewisser Weise das Schicksal der deutschen Reformpädagogik aus; denn sie setzt auf „Gemeinschaft“, „Volk“ und „Leben“ und teilt damit das antimoderne Ressentiment wie dessen Sprachspiele. *Gemeinschaft* soll die soziale Form der neuen Erziehung sein, *Volk* der letztendliche Adressat und *Leben* ihr ständiger Bezugspunkt. Das Pädagogische schlägt dabei immer sofort ins Politische um, weil die Differenzierung der Gesellschaft gelehnt oder zurückgewiesen wird. Wenn die soziale Realität aber nicht „ganzheitlich“, keine „Volksgemeinschaft“ ist, dann bleibt nur die *politische Utopie*, sie als herstellbar zu denken. Für die Zwischenzeit sind die pädagogischen Schritte angesagt, die aber der Utopie entsprechen sollen und insofern politisch ausbeutbar sind. Das erklärt die Begeisterung vieler Pädagogen für HITLERS „Machtergreifung“; denn sie schien endlich herzustellen, was im *August 1914* Illusion geblieben war: die soziale Harmonie der Gemeinschaft durch einen radikalen Ausstieg aus der Gesellschaft. Auf der Strecke blieben die bürgerlichen Freiheiten; aber das schien gar kein Übel zu sein, weil geglaubt wurde, Größeres sei im Spiel, nämlich das „Volk“ als *werdende Ganzheit* und damit die Potenz für den neuen Menschen, der zum Ziel der völkischen „Echtheitspädagogik“ avancierte (GERATHEWOHL 1938, S. 112 ff.).

Kann man diesen Zusammenhang der politischen Motive und des gemeinsamen Ressentiments gegen die konflikthafte und emotional unbefriedigende Moderne relativ deutlich nachzeichnen, so bleibt als Problem, warum die Reformpädagogik ihre *pädagogische* Besonderheit nur mit Hilfe einer dezidiert *liberalen* Theorie des Kindes begründen konnte, die den NS-Pädagogen fremd war und die sie entschlossen bekämpften. Es ist auffällig, daß die Reformpädagogik vor 1914 pädagogischen Liberalismus und politischen Autokratismus zusammendenken konnte, *ohne* darin einen Widerspruch zu sehen. „Für das Volk vom Kinde aus“ – dieses Denken mußte paradox angesetzt sein und widersprüchlich bleiben, denn die Reformpädagogen wollten NIETZSCHES Kulturkritik nutzen, seinem Diktum über die moderne Pädagogik aber nicht folgen: „In unsrem sehr volkstümlichen, will sagen pöbelhaften Zeitalter *muß* ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ wesentlich die Kunst zu

täuschen sein – über die Herkunft, den vererbten Pöbel in Leib und Seele hinwegzutäuschen“ (WW II/S. 739).

Die Reformpädagogen dachten nur die vergangene Epoche als „pöbelhaft“; sie zu beenden, würde es nötig sein, den Adel im Kinde zu respektieren, so jedoch, daß daraus die neue Gemeinschaft des „werdenden Volkes“ entsteht. Das brachte sie in Gegensatz zur Schule, die nicht das Genie des Kindes fördert, sondern nur für intellektuelle Abrichtungen sorgt; aber die fiktive Zielsetzung ließ die Reformpädagogen auch in Gegensatz zur gesellschaftlichen Realität geraten, die keineswegs auf das Genie des Kindes wartete, aber dafür sehr in Übereinstimmung mit den Formen der Verschulung stand, wie das 19. Jahrhundert sie herausgebildet hatte. So hatte die Reform ihre Orte *außerhalb* der etablierten Erziehungswirklichkeit von Schule und Gesellschaft, und es ist sicherlich die folgenreichste Hypothese der Reformpädagogik, daß auch nur hier noch die richtige Erziehung stattfinden könne, weil einzig dort, wo die gesellschaftlichen Tendenzen *nicht* spürbar sind, dem Genie des Kindes würde Rechnung getragen werden können. ROUSSEAUS *nature* muß also durch „Gemeinschaft“ ersetzt werden, um noch einmal eine liberale Pädagogik zu formulieren, die „Gesellschaft“ ignoriert und entschlossen nicht zur Kenntnis nimmt. An dieser Stelle liegt denn auch die verborgene Übereinstimmung zum völkischen Denken: Auch die Volksgemeinschaft war nur in Negation der Gesellschaft denkbar.

## 2. Kind und Gemeinschaft

Für NIETZSCHE war die soziale Hauptfrage, wie „Größe“ – Adel – möglich sei in einer Gesellschaft, die moralisch wie kognitiv alles nivelliert. Der Nivellierungsverdacht spielte in der Reformpädagogik – genährt vor allem durch LANGBEHN und LAGARDE – eine wichtige Rolle, insbesondere im Blick auf die Kritik der staatlichen Institution Schule. Dieser Verdacht wäre freilich kontraproduktiv gewesen, hätte man ihn auf die neue Pädagogik selbst angewendet. Also mußte eine ganz andere Stilisierung gesucht werden, nämlich die der authentischen oder natürlichen Größe des Kindes. „Mit kindern leben“, so resümierte FRITZ JOEDE 1921 diesen Gedanken, setzt die Re-Emanation des „menschlichen“ voraus (JOEDE 1921, S. 11, 14). „das menschliche“ aber „wehrt sich gegen den schulzustand“ (ebd., S. 27), weil die Schule *nicht* der „pädagogik deines wesens“ – der Individualität des Kindes wie seiner Lehrer – entspricht und nicht entsprechen kann (ebd., S. 27).

Warum *das Kind* in den Mittelpunkt der pädagogischen Reformbemühung rückte, bedarf der Erklärung, nachdem im 19. Jahrhundert die spekulativen Deutungen der „Persönlichkeit“ (SNELLMANN 1841, S. 33 ff.) und der „Entwicklung“ des Menschen (ESCHENMAYER 1817, S. 122 ff.) durch empirische Theorien ersetzt worden sind<sup>7</sup>. *Persönlichkeit* und *Entwicklung* bleiben zentrale Postulate der Reformpädagogik, aber verkürzt um den traditionell metaphysischen Gehalt, verwendet in psychologischer Fassung (OELKERS 1987). Es geht *nur noch* um die singuläre Existenz des Kindes, dem gleichwohl eine Aura des Genialen (OTTO 1903, S. 300) zukommen soll. Ursprünglich ist jedes Talent unbegrenzt; die Entfremdung tritt erst mit der Erziehung ein, sofern diese nicht der Natur des Kindes folgt. „Natur“ ist

gleichbedeutend mit *psychischer* Bedürfnisstruktur (und damit individueller Lernrichtung), so daß sich jede spekulative Begründung mit einem Allgemeinen der Natur verbietet (so noch HAUFE 1889). Liberal ist daran der Respekt vor dem Kind, das keinem Zwang mehr ausgesetzt werden kann. Freiheit ist so kein Ziel, sondern eine Bedingung der Erziehung; sie darf keinem Kinde abgesprochen werden. Und sie scheint einen festen Grund zu haben, denn sie wird an der Entwicklung der kindlichen Natur selbst festgemacht. Zwang und Gewalt würden so die Natur selbst verbiegen, wendete man sie in der Erziehung der Kinder an.

Um diesen grundlegenden Perspektivenwandel zu verstehen, muß der Gegenpol in Rechnung gestellt werden, nämlich die politische Stilisierung der „Gemeinschaft“. Was daran für die Pädagogen der Jahrhundertwende so faszinierend war, hat unmittelbar mit dem antimodernen Affekt zu tun, der jedoch seiner romantischen Theorie<sup>8</sup> *entkleidet* war. Diese Theorie hat FRANZ VON BAADER 1818 an überraschender Stelle, nämlich in der Abhandlung „Über den Begriff der Zeit“, wie folgt formuliert:

„Dem Begriffe der Zeit schließt sich eng jener der Schwere an. Im allgemeinsten Sinne nennt man das schwer, was, innerlich getrennt von seinem zeugenden Prinzip und sich selbst überlassen, sich in der Unmacht befindet, sich im Dasein zu erhalten, und darum einer äußeren Hilfe oder eines äußeren Trägers bedarf, um eine vermittelte Gemeinschaft mit diesem Prinzip zu erhalten und zu unterhalten; weil ohne alle Gemeinschaft keine Erhaltung oder Fortdauer bestünde“ (BAADER 1818/1966, S. 123 f.).

Dieser Gedanke hat den Anti-Liberalismus immer fasziniert, weil er durch jede erfahrbare Realität bestätigt zu werden schien: die Freiheit des bürgerlichen Subjekts ist beschränkt, und zwar nicht bloß historisch-zufällig, sondern anthropologisch-notwendig. Ohne die Stützen der Gemeinschaft würde das Subjekt im bloßen Erleben zerfließen; aber die Gemeinschaft selbst würde ebenfalls vergehen, wäre sie nicht metaphysisch gesichert. BAADER sagt auch deutlich, welche Richtung dieses Argument nimmt, nämlich die von der *Kreation* zur *Emanation*; der Sündenfall beginnt für diesen romantischen Katholiken damit, daß der Mensch sich als Geschöpf versteht und im prometheischen Grundirrtum diese Tatsache dann auf sich selbst bezieht (ebd., S. 128). Das gibt aber ein völlig falsches Bild von Zeit und Geschichte; denn nunmehr kann die Welt und ihre Moral als selbsterzeugt und selbstverantwortet vorgestellt werden. KANT und seine Gefolgsleute saßen diesem Irrtum auf, indem und soweit „sie ihre Moral auf den Imperativ des Gesetzes allein gründen und den Optativ davon ausschließen wollten; d. h. uns Wesen gleich stellen, welche nur durch die Furcht niedergehalten werden, ohne uns in bezug zu oder in Berührung mit dem Wesen zu bringen, welches uns durch die Liebe erfüllt und erhält“ (ebd., S. 129).

Diese These hat Bezugspunkte in der klassischen Pädagogik, die nicht überraschen, denn anders als in der Reformpädagogik der Jahrhundertwende wird „Erziehung“ hier *nicht* vom Individuum allein aus gedacht. Die Nähe VON BAADERS zu PESTALOZZI (oder auch GOTTHELF<sup>9</sup>) ist daher evident, bindet doch PESTALOZZI in den „Nachforschungen“ von 1797 individuelle Sittlichkeit an die Erfahrung göttlicher Liebe und macht er 1825 im „Schwanengesang“ die soziale Konstruktion der Gemeinschaft dafür verantwortlich, ob und inwieweit die Moralisierung des Menschen gelingt (vgl. OELKERS 1987a; PESTALOZZI WW VIII, bes. S. 385 ff.). Der

pädagogische Grundanspruch hängt von dieser Begrenzung ab, nachdem die, wie FRANZ VON BAADER es nannte, Selbst-„Kreaturisierung“ des Menschen gescheitert ist. Hier liegt der tiefste Punkt der Kritik der pädagogischen Moderne, denn PESTALOZZI hätte der Grundthese nicht widersprochen, daß es darum zu tun sei, nicht den säkularen Menschen zu formen, sondern den göttlichen „Hauch“ von neuem zu „erwecken“, „damit der ganze Mensch von einem natürlichen und erschaffenen Menschen zu einem Geist-Menschen und endlich zu einem Kinde Gottes erhoben werden konnte“ (VON BAADER 1818/1966, S. 128).

Ich erwähnte diese Voraussetzung, damit die Singularität der Kategorie „Gemeinschaft“ deutlich wird. Sie ist in der politischen Romantik an die Restauration gebunden, also der emanzipatorischen „Geselligkeit“, wie FRIEDRICH SCHLEIERMACHER sie beschrieben hat, gerade entgegengesetzt (SCHLEIERMACHER 1984; vgl. HILLEBRAND 1955). Freilich ist die politische Zuordnung wenig aufschlußreich, weil sich das säkularisierte Gemeinschaftsdenken in allen politischen Lagern zwischen 1870 und 1933 bemerkbar macht. Um so wichtiger ist die Erinnerung an den Ausgangspunkt: die politische Romantik hatte die Bindung der realen Gemeinschaft und ihrer Subjekte an die göttliche Emanation vor Augen, die jede Selbst-Kreation verhindern sollte. Nur so schien es noch möglich, den moralischen Verfall aufzuhalten, als der die Moderne der Großstadt und des ökonomisch-scientifischen Rationalismus gelesen wurde (so FRANZ VON BAADER 1925, S. 360 ff. in seinen Briefen über die Pariser Dekadenz). An dieses Ressentiment knüpfte die Kulturkritik an, nur daß eben „Gemeinschaft“ als innerweltliche Gegenutopie erschien, die sich gerade nicht mehr von einem göttlichen Geheimnis aus begründen ließ. „Gemeinschaft“, heißt das, wurde gleichgesetzt mit „Volk“ und „Nation“, aber nicht ihrer Realität, sondern ihrer Idee nach.

Das Buch, welches 1890 diese soziale Romantik zusammengefaßt hat, war in den Köpfen fast aller Reformpädagogen,<sup>10</sup> nämlich JULIUS LANGBEHNS „Rembrandt als Erzieher“, ein obskurer Bestseller, mit dem gerade die pädagogische Kritik (vgl. REIN 1891) keine Mühe hatte, um ihn zu zerreißen, der aber gleichwohl das Bewußtsein der nachwachsenden Generation weit mehr beeinflusste als alle pädagogische Literatur zusammengekommen. Ähnlich wie rund fünfzehn Jahre später OTTO WEININGERS „Geschlecht und Charakter“ (1903) ist „Rembrandt als Erzieher“ ein Musterbild für die Natur des Ressentiments in der Bildungswelt des wilhelminischen *Bourgeois*. LANGBEHN thematisierte dabei weniger Sexualität und Geschlecht als vielmehr Genie und Volk, was aber eine inhaltliche Nähe der Themen des Ressentiments nicht etwa ausschließt.<sup>11</sup>

LANGBEHN unterscheidet von NIETZSCHE nicht allein die Güte des Philosophierens (auch Wirrköpfe haben kluge Gedanken); vielmehr liegt der entscheidende Unterschied in der Nivellierung der sozialen Abstände, die LANGBEHN zugunsten eines harmonischen Modells sozialer Gemeinschaft vornimmt, in der alles an seinem Platz ist: Adel, Bauern und Künstler (1909, S. 126 ff.). Individualismus ist kein Gegensatz zur Sozialität, sondern ihre Bedingung, sofern er sich ästhetisch und politisch einfügt und der wahre Künstler den entfremdeten Gebildeten ablöst. Voraussetzung ist die mythische, aber keineswegs mehr metaphysische Gemeinschaft des „Volkes“, das als beseelter Organismus gedacht wird: „Erinnert sich die Kunst wieder der Volksseele, so wird sich auch die Volksseele wieder der Kunst



erinnern“ (ebd., S. 38). Auf diese Weise wird zweierlei möglich, ästhetische Politik und politische Ästhetik. Sie formen die „Kräfte“ des „Volkes“, indem sie sie richtig – nämlich in sich selbst – konzentrieren. Unter dem Stichwort „deutsche Weltherrschaft“ heißt es entsprechend: „Ein Volk, das sich auf sich selbst konzentriert, wird dadurch unwillkürlich auch mächtig über andere“ (ebd. S. 237). Die richtige Kunst ist dazu notwendig, aber auch die richtige Erziehung. Und dies ist dann die folgenreiche Sprachregelung für die Pädagogen:

„Die deutsche Wiedergeburt muß von der deutschen Kindernatur ausgehen; greisenhafte Völker, wie z. B. die heutigen Türken, sind dieses Auskunftsmittels beraubt; jugendlichen Völkern steht es immer zu Gebote. Benutzen sie dasselbe, so kehrt auch der Glaube wieder bei ihnen ein; echter Glaube ist immer Kinderglaube; und echte Menschheit ist immer Kindheit. Es gilt hier, eine Art von optischer Täuschung zu zerstören; in reinen Menschen hat man oft etwas Kindliches gefunden; aber es ist umgekehrt: *in den Kindern liegt noch das rein Menschliche*. Und dieses, als das Wesentliche, ist das Primäre“ (ebd., S. 256; Hervorhebung J. O.).

Die Parallelstelle findet sich in HITLERS „Mein Kampf“ unter der Überschrift „Persönlichkeit und völkischer Staatsgedanke“ (1942, S. 492 ff.). Aristokratische Persönlichkeit und Rasse sollen die „*Volksgemeinschaft*“ bestimmen, und das war ganz im Sinne der Genieästhetik LANGBEHNS gemeint: „Genies außerordentlicher Art lassen keine Rücksicht auf die normale Menschheit zu“ (ebd., S. 500 f.). Nur so wird das „Führerprinzip“ begründbar und damit der Grundsatz der „ganzen Staatsauffassung . . . : *Autorität jedes Führers nach unten und Verantwortlichkeit nach oben*“ (S. 501). An der höchsten Stelle wirkt freilich nicht mehr der Offenbarungspunkt der Emanation, sondern steht die Selbstkreation des Metagenies, als das sich HITLER – SPEER zufolge – in einem durchaus buchstäblichen Sinne selbst verstand.

Die Ästhetisierung der Politik hat zwei Bezugspunkte, die für die antilibérale Philosophie zwischen NIETZSCHE und FREYER von zentralem Interesse waren: die Abwehr szientifischer *Objektivität* als Prinzip der Moderne einerseits und die *Dezision* des „Führers“ in der Haltung des heroischen Nihilismus andererseits, der – zumal als Weltkriegserfahrung – jene Stelle schloß, die der Zerfall der Metaphysik im „Gemeinschafts“-Gedanken hinterlassen hatte. In diesem Sinne *dekretierte* HITLER als Grundsatz der „Volkerziehung“ den politischen Vorrang des „Volkes“ vor jeder „Objektivität“ (S. 124), wobei auch die Bildung des Körpers – „*das Heranzüchten kerngesunder Körper*“ (S. 452) – weniger biologisch als ästhetisch gedacht war. Das ganze Blut-und-Boden-Prinzip der „völkischen“ Ideologie ist von einem bestimmten *Bild* der physischen und mentalen Ordnung her gewonnen, das weder etwas mit der sozialen Realität noch mit irgendeiner denkbaren Pädagogik zu tun hat, sondern einer ästhetischen Vision entspricht. LANGBEHN hat die Erziehungsvision auf den Punkt gebracht: „Starke Kriegsbereitschaft“ entsteht durch „echte Kunstgesinnung“ (und umgekehrt) (S. 239). „Volkerzieher“ können nur die sein, die selbst in herausgehobener Weise „Individualität“ sind, Rembrandts eben oder Shakespeares (S. 168 ff.), die die Vorbilder abgeben für die „deutsche Bildung“ der Zukunft, welche alles „Abstrakte und Glänzende“ hinter sich lassen und zum „Schlichten und Konkreten“ zurückkehren müsse (S. 179).

Daran ist nicht die krause *mélange* der tatsächlichen Geschichte interessant, sondern die Sprachregelung, die sich gegen den liberalen Humanismus richtete, welcher dem „eigentlichen deutschen Volksgeiste“ gegenüber fremd sei, und die stattdessen das neue „Ganze“ der Bildung betonte (S. 187), als sei dies tatsächlich eine realistische Möglichkeit der modernen Gesellschaft, die so gedacht wurde, als könnte sie gleichsam ihre eigene negative Masse erzeugen. Dieser Kraftakt wurde nun nicht mehr der politischen Auseinandersetzung zugetraut, sondern dem *Willen* eines Genies, das außerhalb der Politik mit der Ästhetik des Erlösers ausgestattet wurde (vgl. STERN 1978, S. 22 ff., 42 ff.). Und es ist kein Zufall, daß diese eigene Metaphysik des 19. Jahrhunderts im „Mein Kampf“ auf den Punkt gebracht wurde: Die „Genialität eines großen Führers“ besteht darin, daß er alle Gegner in nur einer Kategorie zusammenfügt, um so die „Aufmerksamkeit eines Volkes . . . auf einen einzigen . . . zu konzentrieren“ (HITLER 1942, S. 129). Genau das bezeichnete CARL SCHMITT dann als das Prinzip des „Politischen“, die Verfügung nämlich über „Freund“ und „Feind“, mit dem die liberale Demokratie für tot erklärt werden sollte.

Wie paßt das aber zum sanften Bild des Kindes, welches die Reformpädagogik ja doch wohl stilisierte. Ich erinnere nur an die Grundthese der „Persönlichkeitspädagogik“: „Das neue Erziehungsverfahren wird . . . von der Kindheit nichts fordern, was die Natur der Kinder im wesentlichen nicht selbst fordert“ (GURLITT 1909, S. 67). Die Methode dieser Erziehung hat nichts mehr mit der alten Einwirkungsideologie zu tun (vgl. OELKERS 1987b, Teil 1), sondern setzt auf die Entwicklung der Kräfte in der freien Betätigung und im Spiel. In diesem Sinne läßt sich von einem *liberalen* Konzept sprechen, weil die innere Entwicklung nicht eingeschränkt werden soll und alles getan werden muß, in einem geradezu buchstäblichen Sinne das Spiel der Kräfte zu fördern: „Aus dem Spielen heraus (können) sämtliche für das Leben nötigen Kräfte und Kenntnisse gewonnen werden“ (GURLITT 1909, S. 71).

Dies soll *ohne* die Fehlform des Zwangssystems „Schule“ möglich sein: die Erwachsenen dürfen „nicht in den alten Schulmeisterfehler zurückfallen, nun wieder ein künstlich ausgeklügeltes Spielsystem lehrplanmäßig einzuführen, und den Kindern das Spiel ebenso zur Qual machen, wie sie ihnen bisher die Arbeit zur Qual machten“ (ebd., S. 71 f.). Vielmehr soll auch die Arbeit *spielerisch* vonstatten gehen, denn nur das Spielerische entspricht dem natürlichen Lernen der Kinder.

Diese Gleichsetzung des Spielerischen mit dem Natürlichen ermöglicht der Reformpädagogik den Anstrich des Liberalen, freilich des *pädagogisch* Liberalen, welches sich ganz anders definiert als das politische Liberale, nämlich *nicht* über das bürgerliche Rechtssubjekt und die öffentlich-diskursive Theorie von Wahrheit und Macht, sondern mit Hilfe einer Anthropologie der „sanften“ Natur, deren Wachstum gegen Zwang und Herrschaft (der pädagogischen Institutionen) geschützt werden müsse. Was frei wachsen kann, darf nicht beschnitten werden, jedenfalls nicht vor Beendigung des Wachstums. Auf der anderen Seite formulierte auch der Liberale GURLITT das letztendliche Ziel dieser neuen Erziehung von der Volksgemeinschaft her, wobei sich jener Topos wiederfindet, den stilprägend der „Rembrandt-Deutsche“ verwendet hatte:

„Das Leben der Völker findet seinen Ausdruck in ihren starken Persönlichkeiten. Damit einzelne große Persönlichkeiten wachsen können, muß die ganze Volksmenge zur Persönlichkeit erzogen werden. Die Hervorragenden dürfen nicht wesensfremd der Masse gegenüberstehen, sondern nur eine Steigerung der Masse sein, sonst bleiben sie unverstanden und wirkungslos“ (ebd., S. 135).

GURLITT selbst hat die Hauptträger dieses Topos kanonisiert: PAUL DE LAGARDE, JULIUS LANGBEHN und HOUSTON STUART CHAMBERLAIN (GURLITT 1903, S. 82 ff.), der Korpus der antimodernen „Kulturkritik“, die dem völkischen Denken den Weg bereitete. Daß die deutsche Reformpädagogik *hier* anschloß, kann nur mit der Prädominanz der Gemeinschaftsideologie erklärt werden, die die Lücke zur Politik schloß, allerdings um den Preis, die pädagogische Zielsetzung auf „Volk“ und „Nation“ zu fixieren. Gerade die Persönlichkeitspädagogik endet so in einer grotesken Zuspitzung von Individuum und Staat: „Dies ist der wahre *spiritus rector* der Staatsmaschinerie, das Staatsindividuum, das am Ruder steht; und so ist der Staat nichts weniger als etwas Mechanisch-Unpersönliches, sondern im Gegenteil: Er ist (!) die allgemeine Volkspersönlichkeit“ (LINDE 1907, S. 627).

Die politische Romantik, freilich in säkularer Fassung, steht hinter all diesen Versuchen, den sozialen Rationalismus der Moderne zurückzunehmen. „Gemeinschaft“ und „Individuum“ sollen auch auf höchster Ebene – im Staat – nicht getrennt, sondern organisch harmoniert werden, allerdings ohne metaphysische Sicherung. Um so einsichtiger schien dann die pädagogische These, man müsse den Umgang mit dem Kind entrationalisieren, um so Natur und Gemeinschaft zu versöhnen: „Immer deutlicher dringt die Erkenntnis durch, daß unsere bisherige Erziehung der Kinder oft von zu kühlem Verstande geleitet, verherrend auf das zarte Gemütsleben der sich erst leise entwickelnden Seele wirkte“ (GURLITT 1905, S. 198). Dieses Bild des Kindes wird auf die zeitgenössische Psychologie bezogen (ebd.; vgl. etwa SULLY 1909), ist aber im Kern Produkt einer ästhetischen Stilisierung. GURLITT zitiert zum Beleg seiner Hauptthese denn auch keinen wissenschaftlichen Experten, sondern den Dichter OTTO ZUR LINDE<sup>12</sup>, unter anderem mit folgendem Vers aus dem Gedichtszyklus „Kinder“.

„Sei, wer das Wort aussprach: ‚Wissen ist Macht‘  
in tausend Wüsten eingesargt – Wissen ist Seele!  
Wissen ist Leben, Liebe und ein lauterer Herz  
Und Aug’ und Ohr; und du sollst deine Heiligkeit wissen.  
Deine Seele sollst du wissen aus Herzens Macht,  
Und sollst einlassen Heiligkeit in deine Seele,  
Und sollst einlassen Weltwunder und Weh in dein Herz,  
Und sollst Freude bringen der Welt, daß du Freude wissest“ (ZUR LINDE 1913, S. 113; vgl. GURLITT 1905, S. 199).

Die Ästhetisierung des Kindes endet im mythologischen Kitsch. „Seele“, „Liebe“ und „Herz“ sind wichtiger – *kindgemäßer* – als Wissen und Wissenschaft, die ihre emanzipatorische Kraft verloren hat. Als Herrschaftsform ist sie nur noch eins, nämlich „*abstrakt und dogmatisch*“ (PANNWITZ 1908, S. 17).

Nur als *Kitsch*, als *mythologie sentimentale*, kann das Kind zu einer Größe stilisiert werden, der die Erneuerung des „Ganzen“ zugetraut wird, solange es nur seiner Natur gemäß wachsen und sich entwickeln kann. „Natur“ wird aber nicht biologisch

oder anthropologisch, sondern ästhetisch gedacht, als „Qualität“ der Einfühlung und des *sentiments*, die als innere Schönheit erscheint, als Genie, das unantastbar genannt wird. Das Kind als ästhetisches Heiligtum ist aber die Größe, welche den Anschluß an die „Gemeinschaft“ sichert, die in ganz ähnlicher Weise gedacht wird, nämlich auch „ganzheitlich“, „harmonisch“ und sakrosankt, ein Mythologoumenon wie das Kind selbst, befreit von der Realität der Natur und der Faktizität der Geschichte und stilisiert zu einer politischen Phantasie.

Die Vereinigung von Kind und Gemeinschaft ist so die eigentliche Pointe der Reformpädagogik, die dort entwickelt wurde, wo Differenzierung die kulturelle Grunderfahrung war und „Zerfall“ zum intellektuellen Thema avancierte. Die Symbiose von Kind und Gemeinschaft kann man nur ideologisch nennen, weil sie für Hermetisierungen des pädagogischen Bewußtseins sorgte, die sich dann im ersten Weltkrieg als unkorrigierbar herausstellten. Das Bewußtsein hatte seine Spitze so nicht zufällig in einer dezidiert nationalpolitischen Zielsetzung der Erziehung: „Gelänge es, das deutsche Volk in eine *große Bewegung* nach dem Ideal der Persönlichkeit hinzureißen, so wäre der Zukunft unseres Volkes der *ideale Gehalt* gesichert“ (GAUDIG 1969, S. 38; Hervorhebungen J. O.). EDUARD SPRANGER hat dann 1924 die Jugendbewegung als Teil eines „Selbsterneuerungsprozesses des Volks“ interpretiert, mit genau jenem Topos, der die Ambivalenz der Reformpädagogik auszeichnet: „Von vornherein lag in der Jugendbewegung edleren Charakters, schon bei den ersten Wandervögeln, der Sinn für Heimat und Volkstum, für deutsche Art und deutsche Kunst. Der einzelne in diesen Gruppen fühlte sich ganz als Individualität im innersten autonom und nur sich selbst verantwortlich; aber er fühlte sich zugleich durch den Geist der Gemeinschaft innerlich ergriffen und gebunden“ (SPRANGER 1932, S. 71).

Von da aus ist es eigentlich kein besonderer Schritt mehr zur Kritik „abstrakter“ Erziehungsideale (der Aufklärung) und zur Proklamierung eines „pädagogischen Realismus“, der das Konkrete und damit Bindende *völkisch* liest. PHILIPP HOERDT faßt daher mit folgender These die Konkretisierung der reformpädagogischen Grundintention zusammen, die eine liberale Sicht des Kindes mit dem Gemeinschaftsdenken des 19. Jahrhunderts versöhnen wollte und darunter mehr und mehr die Leitkategorie „Volk“ verstand:

„So sicher jedes Kind ein Einmaliges, ein Individuum ist, und so sicher es zugleich eine Ausprägung des allgemeinen und in einem tiefen Sinn: ewigen Menschturns ist, so sicher gewinnen Ich und Menschheit nur Gestalt, werden nur Wirklichkeit in der bestimmten Form mit den bestimmten Inhalten einer ganz bestimmten Zeit, *eines bestimmten Volkes* mit der und der Kulturlage, d. h. mit ganz bestimmter Geschichtlichkeit“ (HOERDT 1933, S. 20).

### 3. Pädagogik und Politik

Die Kritik „abstrakter“ Erziehungsziele wie *Mündigkeit* oder *Emanzipation* ist die Voraussetzung für die Wendung zum „Konkreten“, das mit der „entstehenden Volksgemeinschaft“ gleichgesetzt wird. Alle Zielsetzungen, die sich *nicht* darauf beziehen lassen, werden preisgegeben: Die kosmopolitische Mündigkeit des Bürgers wird in Biedermeier-Manier reduziert auf die unmittelbar erlebte und also enge „Gemeinschaft“, für die zu erziehen nur als Protest gegen alle gesellschaftli-

chen Tendenzen der Moderne zu verstehen ist. Daß ausgerechnet hier das „Konkrete“ liegen soll, zeigt den fiktiven Charakter der Zielsetzung, die keineswegs einem „völkischen Realismus“ entspricht. Vielmehr so: Historische „Gemeinschaften“ waren gerade keine sozialen Formationen mit ausdrücklicher – pädagogisch definierter – „Erziehung“, die durch die unbestrittene Geltung der Tradition geregelt wurde. Auf der anderen Seite ist die pädagogische Indienstnahme der „Gemeinschaft“ stets beschränkt auf Erlebnisse und Interaktionen im Nahraum der Wahrnehmung, von denen Wirkungen auf Großgruppen wie die „Volksgemeinschaft“ nur projiziert werden können. Die pädagogische ist auch aus diesem Grunde einzig fiktiv mit der politischen „Gemeinschaft“ zu verknüpfen.

Die Kategorie der „Gemeinschaft“, heißt das, wird politisierend verwendet, *ohne* – im Blick auf die „Volksgemeinschaft“ – pädagogisch brauchbar zu sein. Aber der Zusammenschluß pädagogischer Erfahrungen und politischer Erwartungen war sinnstiftend für die Reformpädagogik, die sich nicht in der Freiheit für das Kind erschöpfte. Im Gegenteil, der Gedanke der nationalen „Gemeinschaft“ lieferte die griffige Formel für das anti-moderne Ressentiment, das sich nach 1871 in der öffentlichen Diskussion des neuen Reiches mehr und mehr etablierte. Die Pädagogik schloß sich erstaunlich weitgehend diesen Vorgaben an, besonders nach 1890, als die Rezeption der „Kulturkritik“<sup>13</sup> einsetzte und die Schule des 19. Jahrhunderts in die Kritik geriet. Diese Kritik kam von rechts und radikalisierte nationalistische und „völkische“ Grundstimmungen, die gegen die Auswirkungen der sozialen und ökonomischen Modernisierungsprozesse gerichtet waren.

Für die Pädagogik erwuchs daraus eine gefährliche Situation, die sie selbst nicht bemerkte: Fortan konnte sie ihre Ziele nur noch „konkret“ definieren, aber damit bezogen auf eine Fiktion – die politische „Gemeinschaft“ –, die mit den tatsächlichen neuen Realitäten der Großstadtkultur und der technisch-industriellen Produktion nichts gemein haben sollte. Der Realitätsverlust dieser Theorie ist entsprechend groß und kann nur im Rückgriff auf das Ressentiment kompensiert werden. Je weniger die ideale „Gemeinschaft“ entstand, desto aggressiver wurde die Reaktion auf die Moderne, deren Dialektik einfach nicht erkannt und deren pädagogische Konsequenzen nicht wahrgenommen wurden. Wer fassungslos vor neuen Tatsachen steht und Lernen verweigert,<sup>14</sup> hat wenig andere Möglichkeiten als ressentimenthaft zu reagieren. Diese Einstellung läßt sich als Selbstreduktion der Pädagogik angesichts der Veränderungen bezeichnen, die am Jahrhundertende absehbar waren und die das 20. Jahrhundert bestimmt haben. Ich nenne nur: Rationalisierung der Arbeit, Ökonomisierung der Gesellschaft, Emanzipation der Sexualität, Subjektivierung der Kunst oder Funktionalisierung der Politik. Auf diese Tendenzen reagierte die Pädagogik gerade dort, wo sie sich an die „Reform“ der Gesellschaft machte, mit offenkundigem Unverständnis, mit einer obskuren Gemeinschaftsmoral, politisierten Fluchtgedanken und dezidierte Abwehr. Entsprechend unfähig waren die Reformpädagogen, die Politik der *Gesellschaft* zu verstehen, die sich gerade nicht nach den Mythologemen des „Kindes“ und der „Gemeinschaft“ richtete, aber damit in Verbindung gebracht werden mußte, sollte die Fassade der „nationalen“ Zielsetzungen aufrechterhalten werden, die doch einzig noch als sinnstiftend angesehen wurden.

Diese Grundeinstellung brachte die deutsche Reformpädagogik in eine politische Schiefelage, die sich in der ersten großen Krise auch deutlich zeigte. Die folgenden drei Beispiele betreffen die Reaktionen von prominenten Reformpädagogen auf den ersten Weltkrieg. Sie ließen sich vermehren und auch auf andere pädagogische Richtungen beziehen (vgl. nur SPRANGER 1914 oder KERSCHENSTEINER 1915); was sie zeigen sollen, ist nicht nur die Emphase für die nationale Gemeinschaft, die die Pädagogik mit vielen anderen akademischen Disziplinen teilte, sondern die Unfähigkeit, den Widerspruch zu erkennen, der in der Konzeption des Kindes und der politischen Zielsetzung der Erziehung steckt. Weil der Widerspruch verdeckt war, konnte das Bewußtsein hermetisch bleiben und sich in der Kriegserfahrung nicht ändern:

(1) HUGO GAUDIG ließ 1915 die dritte Auflage seiner „Didaktischen Ketzereien“ mit einer neuen Einleitung erscheinen (vgl. kritisch SPRANGER 1917), die auf die Kriegssituation bezogen ist. GAUDIG erkennt darin der Kriegserfahrung die Einigung des Volkes zu: „Einig in sich entfaltete das deutsche Volk eine Kraft, deren Größe zu ermessen die Aufgabe der Nachwelt ist“ (GAUDIG 1915, S. 4). Das Leben *im* Krieg hat nichts mehr mit dem Leben *vor* dem Krieg zu tun: „Es ist einem als sei im deutschen Volk vieles gestorben, was sterben mußte, und als vollziehe sich Tag für Tag eine Wiedergeburt des deutschen Volkes“ (S. 5.). Hohe Zeit also für die nationale Bildung: „*Eine deutsche Schule!* Jetzt oder nie werden wir sie haben . . . Was ist aber eine deutsche Schule? Das ist die Schule, die die deutschen Menschen der Zukunft bilden hilft“ (S. 7). Das ändert nichts am pädagogischen Prinzip der „Persönlichkeit“, im Gegenteil, der Leittopos war ja, daß einzig die Entwicklung der Persönlichkeit dem nationalen Ziel entsprechen könne (S. 10 ff.). Nur setzt dies eine Schule voraus, die auch tatsächlich auf das Leben des Volkes bezogen ist. Dazu muß die Schule selbst Ort des „Lebens“ sein, ein „*Lebenskreis*“, und eine „Arbeitsgemeinschaft“ sui generis. Das „*Schulleben*“ (S. 18) ist aber mehr als nur innere Gestaltung, denn Form und Inhalt sollen einander entsprechen. So ist „Leben“ zugleich der Fixpunkt des Curriculums, der „*vornehmste Bildungsstoff* der deutschen Schule“. Sie soll „ins Leben einführen“ und zugleich alle „Lebensfremdheit“ verbannen (S. 23 ff.). Sie erreicht dies durch Politisierung: das „nationale Leben“ ist stets und immer der „wichtigste Unterrichtsgegenstand“ (S. 26).

(2) GUSTAV WYNEKEN hielt im November 1914 vor der Münchener „Freien Studentenschaft“ einen Vortrag „Der Krieg und die Jugend“, welchen sein Zögling WALTER BENJAMIN zum Anlaß nahm, sich endgültig von ihm „loszusagen“ (BENJAMIN 1978, Bd. I, S. 120 ff.). WYNEKEN faßt hier den Weltkrieg als „Kampf“ für „das Ganze, für das Volk, jene unfäßbare, übermenschliche, fast übernatürliche Wesenheit, die in diesen Tagen in Millionen Seelen, wie aus einem Schlummer erwacht, plötzlich in riesenhafter Wirklichkeit vor uns steht“ (WYNEKEN 1915, S. 12). Der Krieg an sich ist „Unvernunft“, sogar „Wahnsinn“ (S. 14), aber er erfüllt eine Mission, nämlich die innere Befriedigung des Volkes durch die Schaffung der Volksgemeinschaft (S. 16 ff.). Dem Volk ist daher der Krieg nichts Äußerliches; vielmehr wirkt er im Inneren strukturbildend (S. 18 f.). Die Jugend empfindet ihn als sittliche Kraft:

„Der Jugend ist der Krieg in erster Linie nicht ein politisches, sondern ein ethisches Erlebnis. Tiefdurchdrungen von der radikalen Unsittlichkeit unseres Volkslebens im Frieden, begrüßt

sie die Umkehrung des Friedenszustandes als eine dem Volk von der Not auferlegte Hinwendung zu höherem Ernst und größerer Ehrlichkeit“ (S. 20).

Der Krieg also gliedert die Jugend „ins Leben ihres Volkes“ ein (S. 37), weil er das Volk verändert, und zwar in Richtung auf die ethische Purgierung, von der die Jugend erfüllt ist. „Es scheint, daß der Krieg uns ein neues völkisches Selbstbewußtsein geben wird“ (S. 49), so aber, daß damit dem „ethischen Ideal“ der Jugend Rechnung getragen wird. „Soviel junges teures Blut darf nicht vergossen, soviele lieben, leuchtenden Augen nicht erloschen sein, ohne daß von der Kraft und Jugend ihrer verströmten Seelen etwas in unser ganzes öffentliches Leben übergehe“ (S. 54).

Im November 1918 veröffentlichte WYNEKEN einen „Aufruf an die Freideutsche Jugend“, in der die „Niederlage“ aus dem Bangen vor dem Sieg erklärt wird. „Wir, die wir uns im Siege nicht bewährt haben und nicht bewährt haben würden, wir wollen uns jetzt höchste, edelste Bewährung erringen aus unserer Niederlage“. Aus den „Trümmern“ erwächst das „neue Leben“ und wieder ist die „Jugend“ sein „Träger und Verkünder“. Nur so wird „Rettung und Erhebung des Vaterlandes“ möglich sein; denn auf diese Weise wird das „politische Wirken“ der alten Generation – nunmehr geeicht auf Demokratisierung („Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit“ des Volkes) – durch die „Herrschaft des Geistes“ abzulösen sein. Der „Aufruf“ dient der Gründung einer Bewegung: „An die Jugend richte ich die Frage, wer aus ihrer Mitte diesen Weg mit mir gehen, wer mir folgen will. Eine Bewegung, die den Führer hat, mag der Satzung entraten. Der Führer ist der eigentliche Mund des lebendigen Geistes. Ich will es wagen, Führer zu sein“ (WYNEKEN 1918).

(3) BERTHOLD OTTO bewältigte die Erfahrung des Weltkriegs auf andere Weise, nämlich mit einer Erklärung seiner Ursache, die auf den Gegensatz von „Militarismus“ und „Mammonismus“ zurückgeführt wird. Militarismus betrachtet OTTO als positive Voraussetzung für die Gemeinschaftserfahrung, „Mammonismus“ als ausschlaggebenden Faktor der Entfremdung: „Der Mammonismus verschafft einzelnen Menschen die Möglichkeit, als Milliardäre ihre Befähigung zum Übermenschen nachzuweisen, der Militarismus macht jeden einzelnen im Volke zum Helden“ (OTTO 1918, S. 21). Beides sind „Weltanschauungen“ (S. 31), die OTTO in eigenwilliger Umschrift mit dem Entstehen von Kriegen zusammenbringt: „Meine Überzeugung lautet: Der Mammonismus ist der Krieg, der Militarismus ist der Friede, für die einzelnen Völker sowohl wie für die Menschheit“ (S. 35). Der Grund liegt in einer biologischen Voraussetzung: Die „mammonistische Denkungsweise“ (und nur sie) bezieht sich auf den „Erwerbstrieb“, und der wiederum läßt immer nur „das Recht des Stärkeren gelten. Der Sieger ist unzweifelhaft immer der Stärkere, und sein Wille ist maßgebend“ (S. 31).

„Mammonismus“ oder die Verrechnung aller Wirtschaftsleistungen in und mit Geld (ebd., S. 209) ist überflüssig, wenn der darwinistische Grundsatz vom „Kampf ums Dasein“ sich nicht als stärkste Lebensmacht erweisen würde. Genau hier setzt OTTO in seiner biologischen Ökonomie an: Nicht der Kampf ums Dasein beherrscht das Leben, wie die Mammonisten annehmen müssen, sondern das Leben ist auf die Entwicklung von „Gesamtorganismen“ bezogen (S. 149), für die Kämpfe nur

Durchgangsstadien sind. „Das Wichtigste und Wesentlichste ist vielmehr die gegenseitige Anpassung, die den neuen Gesamtorganismus herstellt oder einen durch Kämpfe zerrissenen, also erkrankten Gesamtorganismus wieder gesund macht“ (S. 150). Der „Mammonismus“ als Weltanschauung ist eine Krankheit (ebd.; ähnlich von katholischer Seite: HEINEN 1917, S. 291), die in der Entwicklung des Lebens selbst überwunden werden kann oder muß. Und die höheren Formen sind im Weltkrieg aufgeschienen, nämlich Militarismus und „Kriegssozialismus“ (OTTO 1918, S. 156 ff.) oder eine sozialistische Monarchie. Die Grundkraft der Erziehung ist so das *Heer*: „Die Heereseinrichtungen . . . haben in der Anpassung des einzelnen an den anderen, in der Einfügung des einzelnen in das Ganze das menschenmöglichste geleistet; aber sie haben es unter sorgfältigster Überlegung aller Einzelheiten in jahrzehntelanger Friedensarbeit getan“ (S. 162). Das Ende des Krieges ist also nicht etwa das Ende des Militarismus, sondern dessen Fortsetzung unter den Bedingungen des Friedens. Nicht er führte ja zum Krieg, sondern der Mammonismus; ist dieser überwunden, kann der ewige Friede hergestellt werden, und zwar mit Hilfe einer „militaristischen Volkswirtschaft“ (S. 383).

Die Beispiele sind nicht beliebig gewählt, sondern stehen für charakteristische Tendenzen, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: Die deutsche „Reformpädagogik“ konstituierte sich zwischen 1890 und 1914 mit liberalen Prinzipien der Erziehung von Kindern und Jugendlichen, ohne die nationalpolitischen, patriotischen oder „völkischen“ Zielsetzungen preiszugeben, die nach 1871 in der Öffentlichkeit verstärkt diskutiert worden sind (vgl. nur „Über nationale Erziehung“, 1872; SALLWÜRK 1873–74; WITTE 1889, S. 32 ff.; SCHULTZE 1893). Im Gegenteil binden viele Autoren die „neue Erziehung“ gerade an die Erneuerung des Volkes, worunter immer weniger bloß Schulreform und mehr und mehr Lebensreform verstanden wurde. Diese Mischung ist typisch und macht Autoren wie GAUDIG (als Vertreter der Schulreform), WYNEKEN (als Ideologen der Jugendbewegung) oder OTTO (als Leitfigur der „Pädagogik vom Kinde aus“) unfähig, auf die Kriegserfahrung anders als mit einer *Steigerung* der nationalpolitischen Verpflichtung der Erziehung zu reagieren. Von einer wirklichen Freiheit des Kindes über sich und seine Zukunft sollte und konnte keine Rede sein.

Die Gemeinsamkeit ihres Denkens läßt sich nur als antimodernes Ressentiment bezeichnen, was sich an den Theoriemitteln zeigt, mit denen das pädagogische Problem bewältigt werden sollte: Gemeinschaft statt Gesellschaft, Organismus statt Individuum, Ganzheit statt Partikularität, Weltanschauung statt Aufklärung, Utopie statt Kritik. Erziehung reduziert auf die Kraft des „völkisch“ Guten führte zu grotesken Fehleinschätzungen: Nicht nur wird der Krieg gerechtfertigt als ethische Verschmelzung aller Gegensätze und Beginn der neuen Sozietät, auch wird nicht begriffen, daß man am Ende dieser Vernichtungserfahrungen nicht einfach so weitermachen kann wie vorher. Aber die Erfahrung korrigierte die pädagogischen Konzepte nicht, im Gegenteil, denn nach 1918 wird die gesamte pädagogische Diskussion, auch auf der Linken, von der Gemeinschaftsideologie beherrscht. „Gemeinschaft“ wird ja politisch mit dem *werdenden* Volk gleichgesetzt und diese Gleichsetzung war im Klima der Weimarer Republik derart sakrosankt, daß eine darauf aufbauende Pädagogik sich auch nach 1918 noch gegen die dilemmatischen Erfahrungen der Moderne immunisieren konnte.



Neue Konzepte waren oft nur politische Stilisierungen der Kriegserfahrung, die – wie OTTOS Beispiel zeigt – der eigenen Pädagogik widersprachen, ohne daß dies ins Blickfeld geriet. Der Krieg wurde als Katharsis und nicht als Katastrophe verstanden, um noch einmal dem nationalen Ressentiment Auftrieb zu verleihen. Das fand seine Literatur und Kunst – „Stahlgewitter“ einerseits, „Lob der Armut“ andererseits (ERNST JÜNGER und WILL VESPER);<sup>15</sup> aber darin liegt für die Pädagogik kein Trost, weil sie nicht begreifen konnte und wollte, daß spätestens die Kriegserfahrung den antimodernistischen Impuls zerstörte, der sie nachhaltig geprägt hatte. Der Krieg zerstörte die Illusion der „Volksgemeinschaft“ weit nachhaltiger als dies alle Politik oder alle „Zivilisation“ hätte tun können; aber er konnte überhaupt nur stattfinden, weil alle übergeordneten Bindungen zugunsten der nationalen Emphase preisgegeben wurden. Die bürgerliche Rechtsordnung und der internationale Verkehr mußten ebenso außer Kraft gesetzt werden wie die liberalen Grundideen der Aufklärung. Die „völkisch“-nationale Definition von „Macht“ und „Wahrheit“ ließ eine Ideologie entstehen, die ihre eigentliche Aggressivität erst nach 1918 zeigte, an der Mentalität des Krieges aber bereits maßgeblich beteiligt war.

Wenn von der „Reformpädagogik“ als von einer *Tradition* gesprochen werden soll, dann nur als ambivalente, oder besser: als *gespaltene*, die nicht bloß in einer Hälfte rezipiert werden kann. Das zeigt nichts besser wie die Rezeption im „Dritten Reich“ selbst: Der pädagogische Liberalismus ist mit dem „völkischen“ oder gar „rassistischen“ Denken unversöhnbar, weil beide ganz unterschiedlicher Herkunft sind. Die NS-Pädagogen haben das auch gesehen und die „Reformpädagogik“ bekämpft. ERNST KRIECK oder ALFRED BAEUMLER haben bewußt *nicht* an die Reformpädagogik angeknüpft, was aber die untergründige Gemeinsamkeit des politischen Impulses (gegen die „westliche“ Gesellschaft und für die „völkische“ Gemeinschaft) nicht ausschloß. Zur Hälfte wurde die Reformpädagogik eben doch rezipiert oder jedenfalls fortgesetzt und radikalisiert.

Die Reformpädagogik geriet in den Motivstrudel der NS-Pädagogik, weil sie schizophren angelegt war, diese innere Spannung aber zum Erfolgsgeheimnis hatte. Eine andere Pädagogik hätte in Deutschland nie so wirken können, was sich an den (wenigen) Versuchen zeigte, die tatsächlich die Freiheit des Kindes und *nur* sie in den Mittelpunkt des Interesses stellten.<sup>16</sup> Sie waren leicht als „Anarchisten“ zu diffamieren (vgl. WENDLING 1913; ERNST 1920; über die wenigen und zumeist nicht deutschen Anarchisten: GRUNDER 1986) und aus dem nationalen Konsens auszuschließen, während die Reformpädagogik einen halbierten Liberalismus pflegte, der sich auf die Erziehung beschränken sollte, nur um gesellschaftlichen Zielsetzungen zu dienen, die mit der politischen Tradition des Liberalismus nichts gemein hatten.

Diese Verzahnung war auch deswegen möglich, weil die Reformpädagogik vor 1914 *keine* Autonomie im politischen Kontext beanspruchte,<sup>17</sup> sondern sich in den nationalen Konsens stellte und auch nur darum erfolgreich sein konnte. Dieser Konsens war im Kern antiliberal, mindestens dort, wo aggressive Ideologien für Bewußtseinsbildungen sorgten, die rationale Auffassungen von Politik als Interessenausgleich und Machtbeschränkung ablehnten. Ein solches Bewußtsein ist ressentimenthaft nicht nur bezogen darauf, was es bekämpft, sondern auch, was es

bejaht, die Fiktion einer „Volksgemeinschaft“ oder den Zustand einer nationalen Harmonie, der die Moderne beenden sollte, ohne es zu können. Im entscheidenden Augenblick führte diese Fiktion auch viele Pädagogen dazu, sich gegen die Freiheit des Kindes und für die Autorität der nationalpolitischen Utopie zu entscheiden. Daß diese Utopie sich anders erfüllte, als es zu den beiden Eckdaten 1914 und 1933 den Anschein hatte, ist freilich mehr als nur bittere Ironie.

### Anmerkungen

\*Die nachstehende Argumentation habe ich im erziehungswissenschaftlichen Kolloquium am Pädagogischen Seminar der Universität Bern zur Diskussion gestellt; den Teilnehmern schulde ich Dank für Kritik und weitergehende Hinweise.

- 1 Unter der Bezeichnung „philosophischer Anti-Liberalismus“ verstehe ich jene Gruppe von Theorien, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entschlossen mit der bürgerlichen Aufklärung bricht. Die Abkehr von der Aufklärung wird nicht etwa dialektisch verstanden, sondern als radikale Auflösung dreier ihrer Grundpfeiler, den liberalen Rechtsstaat, die ethische Individuierung des Subjekts und die Idee des Fortschritts nach dem Vorbild der Wissenschaften. Zwischen NIETZSCHE und EDUARD VON HARTMANN oder GOBINEAU und CARL SCHMITT kommen ganz andere Motive ins Spiel: die politische Dämonie des Willens, die Rückbindung des Subjekts an „Volk“ oder „Rasse“ oder die Ästhetisierung der Macht zum Spiel des „Führers“ mit den „Massen“. Alle diese Tendenzen sind *antiliberal*, weil sie nicht die Freiheit zur Voraussetzung haben, sondern an neuartigen Autoritäten interessiert sind, der „Gemeinschaft“, des „Glaubens“ oder der Politik.
- 2 Um Mißverständnissen vorzubeugen: die Argumentation meines Artikels geht nicht dahin, Pädagogen wie HERMAN NOHL in eine Reihe mit den Ideologen des Nationalsozialismus zu stellen. Der Abstand zwischen NOHLS „geisteswissenschaftlicher Pädagogik“ und dem Erziehungsverständnis der Nationalsozialisten ist von den NS-Pädagogen selbst in aller Deutlichkeit bestimmt worden (vgl. BAEUMLER 1938; 1939, S. 89 ff.), so daß hier keine eigene Rechtfertigung erfolgen muß. Gleichwohl hat NOHL seine Pädagogik genau dort angeknüpft, wo FREYER die „deutsche Bewegung“ sah (vgl. auch NOHL 1933).
- 3 Unter „Moderne“ verstehe ich zweierlei: die Philosophie der bürgerlichen Aufklärung einerseits, die Entwicklung der Kunst im 19. und 20. Jahrhundert andererseits (vgl. OELKERS 1987 c). Beide Tendenzen haben Beziehungen zueinander, aber widersprechen sich auch, vornehmlich an Stellen, wo die Theorie des ethischen und/oder ästhetischen Subjekts tangiert ist. Im Rahmen der vorliegenden Themenstellung schränke ich den Begriffsgebrauch überwiegend auf die „Moderne“ des bürgerlichen Rechtssubjekts und seiner liberalen Definition von Wahrheit und Recht ein. Allerdings lassen sich „völkisches“ Denken und Faschismus auch als aggressive Reaktion gegen die ästhetische Moderne deuten. Modernisierungsschübe der Gesellschaft, wie sie das deutsche Kaiserreich und der Nationalsozialismus mit sich brachten, sind von diesem Theorieproblem zu unterscheiden, für die Praxis der Theorie allerdings jeweils eine zentrale Voraussetzung.
- 4 Unter „Reformpädagogik“ verstehe ich keine diffuse „Lebensbewegung“, sondern ein Theorieaggregat; dabei beschränke ich mich im wesentlichen auf Autoren des Kaiserreichs, die zwischen 1890 und 1914 zur Verbreitung bestimmter pädagogischer Konzepte beigetragen haben. Ich beziehe zudem nur solche Autoren ein, die nicht bloß die klassischen Postulate der Schulreform fortsetzten (vgl. OELKERS 1988), sondern in dezidiert Weise die beiden neuen Gedanken der „Pädagogik vom Kinde aus“ und der „Volksgemeinschaft“ ins Spiel brachten. Nur die bilden einen gegenüber früheren Ansätzen unterscheidbaren Korpus „Reformpädagogik“.

- 5 Wie etwa GEORG SIMMEL, der eine Quintessenz der Moderne so beschreibt: „Das Leben ist ein Strom, dessen Tropfen die Wesen sind, er geht nicht durch sie hindurch, sondern ihre Existenz ist ganz und gar nur sein Fließen“ (SIMMEL 1968a, S. 205).
- 6 Von „Volksgemeinschaft“ sprachen auch die Sozialisten, selbst die Liberalen; was sie von den Ideologen der Reformpädagogik unterschied, war das Grundmodell von Gesellschaft und Geschichte, das auf Freiheit und Emanzipation bezogen war, beider Größen die in der deutschen Reformpädagogik auf das Kind beschränkt bleiben sollten (so etwa bei PETER PETERSEN; vgl. OELKERS 1985).
- 7 Ein wichtiger Zwischenschritt auf dem Wege zur Grundparadoxie der Reformpädagogik findet sich beim späten Diesterweg, der 1854 individuelle Freiheit und das Prinzip der „freien Selbstbestimmung“ auf das „germanische Wesen“ zurückführte und die liberale Pädagogik gerade als Resultat der Geschichte und Natur des Volkes ansah (SW 1. Abt., Bd. XI, S. 82, 94 ff.). Individuelle Erziehung und nationale Gemeinschaft sind keine Gegensätze (ebd., S. 102 ff.), weil pädagogisches und politisches Prinzip einander entsprechen: „Das deutsche Volk ist ein pädagogisches Volk, weil es ein in der Innerlichkeit lebendes Volk ist. Die deutsche Regierungskunst, die deutsche Politik muß daher zu einer *volkstümlichen Erziehungskunst*, zur *deutschen Nationalpädagogik*, nicht in eng-scholastischem, sondern in universalem Sinne sich erheben“ (ebd., S. 106).
- 8 Die Reformpädagogik schließt *nicht* an die Konzepte „Deutscher Nationalbildung“ an, weil ihr die Idee einer parallelen Vervollkommenung von Individuum und Nation (auf diesem Weg aber der Menschheit) fehlt (vgl. JACHMANN 1812). Die Gemeinschaftsidee beerbt die Romantik und ist nicht über den bürgerlichen Begriff der „Nation“ vermittelt. Dies zeigt schon FROEBELS Begriff der „deutschen Erziehung“ (Ausgew. Schr., Bd. I, bes. S. 38 ff.), der „deutsch“ mit „Volk“ gleichsetzt. Hier hat denn auch etwa HERMAN NOHL (1933, S. 73 ff.) einen entscheidenden Bezugspunkt finden können.
- 9 Auch GOTTHELF verbindet den Gemeinschaftsgedanken mit der Wiederherstellung der zerfallenen Tradition, aber auf metaphysischer Grundlage; säkulare Resurrektion würde er, ebenso wie PESTALOZZI, als ebenso vergeblich wie anmaßend betrachtet haben (WW II, S. 290–304).
- 10 Allein die direkte Zitation in den Schriften der Reformpädagogen des Kaiserreichs ist Legende; Gegenschriften, die es – zumeist in pädagogischer Absicht (vgl. *Billige Weisheit*, 1890) – gab, halfen nichts. Die Wirkung erklärt sich daraus, daß das Buch die Zeitstimmung traf und eben darin interessant ist.
- 11 Das zeigt sich etwa in der Kritik der „mechanischen“ Wissenschaft, die auch für WEININGER nur dem Kult des „Machens“ dient (WEININGER 1920, S. 150 f.), während Kultur individuell ist und individualisierend wirkt: „Der Kultur einer Nation muß die Kultur der Individuen vorangehen“ (S. 152).
- 12 OTTO ZUR LINDE (1873–1938) gründete 1904 zusammen mit RUDOLF PANNWITZ die Dichtervereinigung „Charon“; PANNWITZ war Schwiegersohn BERTHOLD OTTOS, der dem „Charon“-Bund nahestand. Die Pädagogik OTTOS spielte hier eine wichtige Rolle, wie nicht nur das von GURLITT zitierte Gedicht ZUR LINDES zeigt, sondern wie sich auch an den frühen Schriften PANNWITZ' ablesen läßt. Der zentrale Bezugspunkt ist die Philosophie NIETZSCHES.
- 13 Der Begriff „Kulturkritik“ hat sich eingebürgert, um die Gemeinsamkeit philosophischer Kritik (NIETZSCHE) mit „völkischer“ Ideologie (LAGARDE, CHAMBERLAIN, LANGBEHN) anzuzeigen, welche so gar nicht gegeben ist. Der Begriff hat nur insofern eine Berechtigung, als er eine Zeitstimmung anzeigt, die sich höchst unterschiedlichen Ausdruck verschaffte, aber in der Ablehnung der Kultur der Gründerjahre synchron war.
- 14 Unter dem Stichwort „Unterrichtsschule und Großstadt“ notierte etwa HERMANN LIETZ (1897, S. 86): „Man mag nur hingehen in eine Stadt wie Hamburg, und sehen, was in den großen Etablissements auf der Bühne getrieben wird . . . Man mag schauen, wie Scharen

- von Eltern mit ihren Kindern bis tief in die Nacht dabei, mit ihrem Bier vor sich, andächtig zuschauen, lachen und Witze reißen: und man wird erschüttert die Jugend glücklich preisen, die aus ihren Wäldern, Feldern, Dörfern niemals zu dieser Art moderner ‚Bildungs‘-, ‚Unterhaltungs‘-, ‚Vergnügungsstätten‘ gelangt“.
- 15 JÜNGERS Ästhetisierung der Kriegserfahrung ist eine Art antimaterialistischer Selbsterziehung, in der sich die heroische Geistigkeit „bewähren“ kann („Wir schlagen uns durch“, schwerverwundet, aber mit Weltliteratur im Gepäck: JÜNGER 1981, S. 317 ff.); VESPER dagegen setzt auf die edle Armut, um in „wahrhaft schöpferischer Geistigkeit“ das „vom 19. Jahrhundert ererbte Lebensgefühl“ zu überwinden (VESPER/FECHTER 1921, S. 62 ff.).
  - 16 Der Schlüsselbegriff dieser Autoren ist „Natur“, auf die sich zu berufen in Übereinstimmung mit der Vernunft stehe. Einer der vergessenen, aber theoretisch maßgeblichen Reformpädagogen – EWALD HAUFE – hat dies so ausgedrückt: „So lange man die menschliche Natur aus dem heraus deuten will, wie der Culturmensch ist, der durch die Cultur verstümmelte, so lange wird man die Erziehung mit den Bestrebungen von Staat und Kirche verquicken“ (HAUFE 1894, S. 118).
  - 17 Für den Reformpädagogen HEINRICH SCHARRELMANN, vor 1914 ein dezidierter Schulreformer und zugleich Märtyrer der Schulaufsicht, ist rückblickend die Pädagogik eine „Wissenschaft mit erbogter Teleologie, aus ihrem Eigenen vermag sie keine Ziele zu gestalten“ (SCHARRELMANN 1924, S. 38).

## Quellen

- BAADER, F. v.: Schriften zur Gesellschaftsphilosophie. Mit e. Anh. v. erstm. Veröff.: Frz. BAADERS Briefe an König Ludwig I. von Bayern. Jos. BAADERS Denkschriften an die Bayerische Regierung. Hrsg. von J. SAUTER. Jena 1925.
- BAADER, F. v.: Über den Begriff der Zeit. (1818) In: F. v. BAADER: Vom Sinn der Gesellschaft. Schriften zur Social-Philosophie. Hrsg. von H. A. FISCHER-BARNICOL. Köln 1966, S. 113–130.
- BAEUMLER, A.: Begegnung mit THEODOR LITT. In: Weltanschauung und Schule 2 (1938), S. 244–251.
- BAEUMLER, A.: Politik und Erziehung. Reden und Aufsätze. Berlin 1939.
- BENJAMIN, W.: Briefe. Bd. 1, hrsg. von G. SCHOLEM u. TH. W. ADORNO. Frankfurt 1978.
- BICKEL, E.: Rückblick und Ausblick. In: Kölnische Zeitung (Morgenblatt) Nr. 547 v. 28. Oktober 1934.
- Billige Weisheit.* Antidoton gegen Rembrandt als Erzieher. Von Nautilus. Leipzig <sup>2</sup>1890.
- DIESTERWEG, F. A. W.: Die deutsche Nationalerziehung und das Prinzip germanischen Lebens. (1854) In: F. A. W. DIESTERWEG: Sämtliche Werke. Hrsg. von R. ALT u. a. I. Abt., Bd. XI. Hrsg. von R. HOHENDORF. Berlin (DDR) 1972, S. 76–153.
- ERNST, O.: Der wildgewordene Pädagoge. Leipzig-Gaschwitz 1920.
- ESCHENMAYER, C. A.: Psychologie in drei Theilen als empirische, reine, angewandte. Zum Gebrauch seiner Zuhörer. Stuttgart/Tübingen 1817. Repr. Nachdr., hrsg. von P. KRUMME, Frankfurt/Berlin/Wien 1982.
- FREYER, H.: Revolution von rechts. Jena 1931.
- FREYER, H.: Das Volk als werdende Ganzheit. In: Ganzheit und Struktur. Festschrift zum 60. Geburtstag von FELIX KRÜGER. Drittes Heft: Geistige Strukturen. In: Neue psychologische Studien XII, 3 (1934), S. 1–8.
- FRÖBEL, F.: Über deutsche Erziehung überhaupt und über das allgemein Deutsche der Erziehungsanstalt in Keilhau insbesondere. 1822. In: F. FRÖBEL: Ausgewählte Schriften, Bd. I: Kleine Schriften und Briefe von 1809 bis 1851. Hrsg. von E. HOFFMANN. Stuttgart <sup>3</sup>1982, S. 28–43.
- GAUDIG, H.: Didaktische Ketzereien. Leipzig/Berlin <sup>3</sup>1915.

- GAUDIG, H.: Die Schule der Selbsttätigkeit. Hrsg. von L. MÜLLER. Bad Heilbrunn/Obb. <sup>2</sup>1969. (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte)
- GERATHEWOHL, S.: Das Problem der Echtheit in der Pädagogik. Berlin 1938. (Neue Deutsche Forschungen. Abteilung Pädagogik. Hrsg. von H. WENKE. Bd. 5.)
- GOTTHELF, J.: Sämtliche Werke, hrsg. von R. HUNZIKER u. H. BLOESCH. Bd. 2: Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Erster Teil. Bearb. von E. BAEHLER. Erlenbach – Zürich 1921.
- GURLITT, L.: Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen. Berlin <sup>8</sup>1903.
- GURLITT, L.: Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers. Berlin 1905.
- GURLITT, L.: Erziehungslehre. Berlin 1909.
- HAUFE, E.: Die natürliche Erziehung. Grundzüge eines objectiven Systems. Meran 1889.
- HAUFE, E.: Aus dem Leben eines freien Pädagogen. Leipzig 1894.
- HEINEN, A.: Der Kampf gegen den Geburtenrückgang und die Volkspädagogik. Einwirkung auf die Volksgesamtheit. In: M. FASSBENDER (Hrsg.): Des Deutschen Volkes Wille zum Leben. Bevölkerungspolitische und volkspädagogische Abhandlungen über Erhaltung und Förderung deutscher Volkskraft. Freiburg/Br. 1917, S. 287–314.
- HILLEBRAND, K.: Die Berliner Gesellschaft in den Jahren 1789 bis 1815. In: K. HILLEBRAND: Unbekannte Essays. Übers. u. hrsg. von H. UHDE-BERNAYS. Bern 1955, S. 13–81.
- HITLER, A.: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. München <sup>12</sup>1942.
- HÖRDT, PH.: Grundformen volkhafter Bildung. Frankfurt <sup>3</sup>1933.
- JACHMANN, R. B.: Das Wesen der Nationalbildung. In: Archiv Deutscher Nationalbildung I (1812), S. 405–463.
- JÖDE, F.: Die Lebensfrage der neuen Schule. Lauenburg (Elbe) 1921.
- JÜNGER, E.: In Stahlgewittern. Stuttgart <sup>27</sup>1981. (Zuerst 1919)
- KERSCHENSTEINER, G.: Krieg und Erziehung. In: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft und Technik 9 (1915), Sp. 1149–1172.
- LIETZ, H.: Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Berlin 1897.
- LINDE, E.: Natur und Geist als Grundschema der Welterklärung. Versuch einer Kulturphilosophie auf entwicklungsgeschichtlicher Grundlage. Als Unterbau einer künftigen Allgemeinen Pädagogik. Leipzig 1907.
- LITT, TH.: Wissenschaft und Volk. In: Kölnische Zeitung (Morgenblatt) Nr. 547 v. 28. Oktober 1934.
- MILL, J. ST.: On Liberty. Ed. by G. HIMMELFARB. Harmondsworth/Middlesex 1974. (Orig. 1859)
- NIETZSCHE, FR.: Jenseits von Gut und Göse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft. In: FR. NIETZSCHE: Werke. Hrsg. von K. SCHLECHTA. Bd. 2, Darmstadt 1973, S. 563–759. (Zuerst 1886)
- NOHL, H.: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik. Leipzig 1933.
- NOHL, H.: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830. Hrsg. von O. F. BOLLNOW und F. RODI. Göttingen 1970.
- OTTO, B.: Beiträge zur Psychologie des Unterrichts. Leipzig 1903.
- OTTO, B.: Mammonismus, Militarismus, Krieg und Frieden. Berlin 1918. (Bücher der Wende. Neu-geisteswissenschaftliche Reihe Nr. 1.)
- PANNWITZ, R.: Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache. Berlin-Schöneberg 1908.
- PESTALOZZI, J. H.: Schwanengesang. 1825. In: J. H. PESTALOZZI: Werke. Hrsg. von P. BAUMGARTNER. Bd. VIII: Schriften aus den Jahren 1805–1826. Zürich 1949, S. 251–510.
- PLESSNER, H.: Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Bonn 1924.

- REIN, W.: Rembrandt als Erzieher. In: Pädagogische Studien XII (1891), S. 1–15.  
 Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. Leipzig <sup>49</sup>1909. (Zuerst 1890)
- SALLWÜRK, E. v.: Pestalozzi's Vermächtnis. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik VI (1873–74), S. 1–15.
- SCHARRELMANN, H.: Von der großen Umkehr. Beiträge zu einer intimen Pädagogik. Braunschweig/Hamburg 1924.
- SCHULER, M.: Das Ressentiment im Aufbau der Moralen. Hrsg. von M. S. FRINGS. Frankfurt 1978. (Zuerst 1912).
- SCHULER, M.: Der Genius des Krieges und der Deutsche Krieg. Leipzig <sup>3</sup>1917.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Versuch einer Theorie geselligen Betragens (1799). In: F. D. E. SCHLEIERMACHER: Philosophische Schriften. Hrsg. von J. RACHOLD. Berlin (DDR) 1984, S. 39–64.
- SCHULTZE, F.: Deutsche Erziehung. Leipzig 1893.
- SIMMEL, G.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin <sup>5</sup>1968. (Zuerst 1908)
- SIMMEL, G.: Soziologie. Das individuelle Gesetz. Philosophische Exkurse. Hrsg. von M. LANDMANN. Frankfurt 1968. (a)
- SNELLMANN, J. W.: Versuch einer speculativen Entwicklung der Idee der Persönlichkeit. Tübingen 1841. (Repr. Nachdruck Sankt Augustin 1981) (Texte zur Philosophie. Hrsg. von K. ALBERT, Bd. 6.)
- SPRINGER, E.: An die Jugend. In: Der Säemann 5 (1914), S. 386–393.
- SPRINGER, E.: Rezension von: HUGO GAUDIG: Didaktische Ketzereien. Leipzig/Berlin <sup>3</sup>1915.  
 In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 18 (1917), S. 93–96.
- SPRINGER, E.: Über die Erziehung zum deutschen Volksbewußtsein. (1924). In: E. SPRINGER: Volk – Staat – Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Leipzig 1932, S. 57–76.
- SULLY, J.: Untersuchung über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. Leipzig <sup>3</sup>1909. (Engl. Orig. 1895)
- TOENNIES, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt 1972. (Zuerst 1887)
- Über nationale Erziehung. Vom Verfasser der „Briefe über Berliner Erziehung“. Leipzig 1872.
- VESPER, W./FECHTER, P.: Lob der Armut. Mit 45 Wiedergaben nach Vorbildern der Zeit und 7 Abbildungen nach Federzeichnungen von K. u. G. WOLF. Berlin 1921.
- WEININGER, O.: Geschlecht und Charakter. Eine prinzipielle Untersuchung. Repr. Nachdruck München 1980. (Zuerst 1903)
- WEININGER, O.: Über die letzten Dinge. Mit einem biographischen Vorwort von M. RAPPORT. Wien/Leipzig <sup>6</sup>1920.
- WENDLING, K.: Wider den pädagogischen Anarchismus. Strassburg 1913.
- WITTE, J. H.: Über Patriotismus und die sittliche Bedeutung des Staates. In: WITTE, J. H.: Sinnen und Denken. Gesammelte Abhandlungen und Vorträge aus dem Gebiete der Litteratur, Philosophie und Pädagogik sowie ihrer Geschichte. Halle 1889, S. 29–50.
- WYNEKEN, G.: Der Krieg und die Jugend. Öffentlicher Vortrag gehalten am 25. November 1914 in der Münchner Freien Studentenschaft. München 1915. (Schriften der Münchner Freien Studentenschaft, Heft 4.)
- WYNEKEN, G.: An die Freideutsche Jugend (1918). Beilage zu: Die Freie Schulgemeinde. Blatt des Bundes für Freie Schulgemeinden IX (1919).
- ZUR LINDE, O.: Gesammelte Werke. Erste Abteilung: Gesammelte Gedichte. Bd. V: Wege, Menschen und Ziele. Groß-Lichterfelde 1913.

## *Literatur*

- GRUNDER, H. U.: Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung. ROBIN, FAURE, FERRER, WINTSCH. Grafenau-Döffingen 1986.
- KUPFFER, H.: Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik. Frankfurt 1984.
- MOSSE, G. L.: Ein Volk, ein Reich, ein Führer. Die völkischen Ursprünge des Nationalsozialismus. Königstein/Ts. 1979. (Amerik. Orig. 1964)
- OELKERS, J.: Petersen und die Reformpädagogik. In: I. MASCHMANN/J. OELKERS (Hrsg.): PETER PETERSEN. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie. Heinsberg 1985, S. 55–99.
- OELKERS, J.: Was bleibt von der Reformpädagogik? Kritische Überlegungen zur ‚progressiven Erziehungstheorie‘. In: D. NEUMANN/J. OELKERS (Hrsg.): Soziales und politisches Lernen. HARM PRIOR zum 60. Geburtstag. Frankfurt/Bern/Las Vegas 1987, S. 13–32.
- OELKERS, J.: Wie kann der Mensch erzogen werden? Pestalozzis „Nachforschungen“ als ein Hauptstück der modernen Pädagogik. In: J. GRUNTZ-STOLL (Hrsg.): PESTALOZZIS ERBE Verteidigung gegen seine Verehrer. Bad Heilbrunn/Obb. 1987, S. 27–40. (a)
- OELKERS, J.: Subjektivität, Autobiographie und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 325–344. (b)
- OELKERS, J.: Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de Siècle. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 21–40 (c)
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. In: R. WINKEL (Hrsg.): Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf 1988.
- SCHONIG, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung. Weinheim 1973.
- STERN, J. P.: Hitler. Der Führer und das Volk. München 1978. (Engl. Orig. 1975)
- TENORTH, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 299–321.
- WINKLER, H. A.: Liberalismus und Antiliberalismus. Studien zur politischen Sozialgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Göttingen 1979. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 38.)